

AZ ÓVODAI IDEGENNYELVI NEVELÉS SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI  
VONATKOZÁSAI

Keményné Gyimes Erzsébet



### A kutatás időszerűsége

A társadalmi, gazdasági, politikai fejlődés világtencenciáit vizsgálva nyilvánvalóvá válik, hogy a következő évtizedekben a gazdasági integráció, a békés egymás mellett élés elve, az országok között szélesedő két- és többoldalu együttműködés, a tudományos-technikai forradalom, a nemzetközi turizmus stb. számos területén igényel idegen nyelvtudást. Különösen nyomatékosan jelentkezik ez az igény olyan országokban, ahol - mint Magyarországon - a többségi anyanyelv nem un. világnyelv.

Az általános fejlődési tendenciák mind mennyiségi, mind minőségi szempontból magasabb igényeket támasztanak az idegennyelvtudással szemben. Az ezredforduló "integráltabb" világában előreláthatólag sokkal több embernek lesz szüksége idegennyelvek kommunikatív használatára az élet legkülönbözőbb területein, mint jelenleg. A nyelvtudás egyre fokozódó mértékben válik társadalmi, gazdasági szükségességgé, az általános műveltség és a szakemberképzés szerves részévé.

Szélesednek a nemzetközi érintkezés közvetlen, személyes lehetőségei, s ezáltal növekszik a gyors reagálást igénylő szóbeli kommunikációs formák fontossága, nem csökken az írásbeliség információhordozó és -rögzítő szerepe. A nyelvhasználat területe, funkciói nemzetközi méretekben bővülnek.

Mindez az eddiginél összetettebb feladatrendszert állít közoktatásunk elé.

A 70-es években különösen intenzívvé vált korszerűsítési törekvések örvendetes eredményeként értékeljük azt a folyamatban lévő szemléletváltozást, amely az MTA ajánlásaiban egyértelműen megfogalmazódik:

"A szocialista személyiség kibontakoztatása perspektívájában használjuk tudatosan az "idegennyelvi nevelés" kifejezést a szokásos idegennyelvi oktatás helyett, mert ezzel is jelezni kívánjuk a folyamat komplex jellegét, amelybe egyaránt beletartozik

az idegennyelvi "viselkedésre szoktatás", a tudatosítás és automatizáció, ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása, értelmi, érzelmi, akarati erők aktivizálása, az egyén és közösség együttműködése. Az idegennyelvek tanítása nem tekinthető elszigetelten, hanem az általános nyelvi nevelés, a kommunikáció pedagógiájának szerves részeként... Ezen belül az idegennyelvek a nemzetközi kommunikáció, a tágabb horizontu tájékozódás, a népek közötti megértés és együttműködés fontos eszköze."

Ahhoz, hogy e célkitűzés tényleges hatótényezővé váljék a gyakorlatban, több tudományosan igazolt célirányos elemzésre lenne szükség, mindenekelőtt a kommunikáció-kutatás, a pszicholingvisztika és a pedagógiai szociálpszichológia tudatosabb közreműködésére ebben a szemléletváltoztató folyamatban. Lehet, hogy ezáltal egyes fogalmak átértelmezésére is kényszerülünk majd.

Kutatásainkkal e szemléletváltoztató folyamatban kívánunk részt vállalni.

Fontosnak tartjuk mindezt hangsúlyozni, mert számos vitában, szakmai hozzászólásban, - még ott is, ahol nemcsak mereven a "nyelvi oldalra" koncentrálnak, - még mindig egyfajta funkcionális pszichológiai szemlélettel találkozunk. Vannak, akik az oktatás hatékonyságának növelését tudományosan igazoltnak vélik azáltal, hogy a nyelvészeti megállapításokat a pszichológia oldaláról mintegy "alátámasztva" mechanikusan átviszik az oktatásba. A gyakorlat cáfolta meg ezt a pszichológiában már túlhaladott szemléletet. Természetesen jó, ha - nevelésről lévén szó - nemcsak a nyelvi oldal válik a vizsgálódás tárgyává. Jó, ha maga a folyamat is, sőt az a személyközi kapcsolat is, amely létrehozza és működteti ezt a folyamatot, melynek végső célja a személyiségfejlesztés.

Teljes mértékben jogos tehát a pszichológiai kérdésfelvetés, de korántsem közömbös, milyen jellegű az.

Az alábbiakban azokat az elméleti összefüggéseket mutatjuk be röviden, amelyek alapvetően meghatározták kutatásaink irányát.

### Elméleti megfontolások

A magasabb rendű specifikusan emberi pszichikus folyamatok csakis a másik emberrel való kölcsönhatásban születnek meg. Tehát a személyiségfejlődés is alapvetően emberi kapcsolatokon keresztül, emberektől származó hatásokon át, a szocializáció folyamatában, tevékenység által valósulhat meg.

E tevékenység sajátosságát a Vigotszkij-féle iskola felfogása szerint két alapvető vonás határozza meg: az egyik a célszerűség, vagyis kezdettől fogva jelen van egy célkitűzés; a másik a tevékenység meghatározott struktúrája, felépítése /cselekvések egymásutánja, a tevékenység olyan komponenseiből áll, amelyekre jellemző, hogy közbeeső, önálló céljuk van/. A végrehajtás konkrét körülményeitől függően a cselekvések különböző önálló műveletekből állhatnak.

Az emberi személyiség reális alapja azoknak a ténylegesen realizálódó társadalmi viszonyoknak az összessége, amelyek megvalósulásának az ember tevékenysége is része. Pontosabban maga a személyiségformálódás az ember sokféle tevékenységének összességében megy végbe /Leontyev, A.Ny. 1977./. Kimondottan a szubjektum tevékenységeiről van tehát szó; ezek a személyiség pszichológiai elemzésének "alapegységei".

A személyiségfejlődésben sajátos szerepet játszik a nyelv, a beszéd. A beszéd, mint a személyiség aktív viszonyulásának megnyilvánulási formája a környezethez, mint tevékenység az emberek közötti érintkezésben keletkezik, és az érintkezést szolgálja. Szoros dialektikus kapcsolatban áll valamennyi pszichikus folyamattal és állapottal, s ugyanakkor kifejeződnek benne a személyiség jellemző tulajdonságai. Ismeretes, hogy a beszédtevékenység tanulmányozása annak "hordozójának" tanulmányozását is jelenti, és fordítva: a személyiség tanulmányozása, megismerése nem képzelhető el verbális magatartásának vizsgálata nélkül. Ezért is oly nagy jelentőségű /mind elméleti, mind gyakorlati szempontból/ a személyiség beszédtevékenységének kutatása.

A beszéd nem a nyelv elemeinek puszta összege, a beszéd mint

egész, minőségileg új képződményként értelmezendő, melynek specifikuma célirányosságában és strukturájában rejlik. Mindez elvi kiindulásként érvényes az idegennyelvi beszédtevékenységre is /Leontyev, A.A. 1974/.

Ennél a kérdésnél, ti. az érintkezés és a beszédtevékenység összefüggésében, felmerül a kommunikáció lényegi problémája. Közismert az az álláspont, mely szerint a kommunikációs folyamat három egymásra épülő szint eredményeként jöhet csak létre:

- Az első szint megköveteli az ún. szintaktikai szabályok betartását, azaz a közlési szimbólumok pontos visszaadását /kiejtés, intonáció, a kijelentés grammatikai megformálása/.

- A második szint megköveteli a kívánt jelentés adott szimbólumokkal történő pontos visszaadását. Itt a szemantikai szabályok lépnek működésbe. Az emberi beszéd szemantikai jellege teszi tulajdonképpen lehetővé, hogy a tudatos érintkezés számára megfeleljen, vagyis hogy saját gondolatainkat és érzelmeinket úgy tudjuk megjelölni, hogy az másokkal közölhető legyen /Rubinstein 1964./.

- Végül a harmadik szint "felel" azért, hogy a közléssel a beszédpartner magatartását a kívánt irányban befolyásolja a beszélő. Ennek érdekében alapvető pragmatikai szabályokat kell betartani /Morris, 1972./. Lényegében csak ekkor valósulhat meg a kommunikáció.

Igy a sikeres kommunikáció érdekében el kell érni a jelzett harmadik szintet, mivel a két megelőző szint nem garantálja a beszédpartnerre történő ráhatást.

Ebben az értelmezésben az érintkezés kommunikatív jellege magában foglalja a beszédnek mint a kifejezés eszközének és mint a személyközi kapcsolatokban létrejövő ráhatás eszközének funkcióit.

A szervezett idegennyelv elsajátítás kezdetekor a tanuló az anyanyelvén már alkalmazza a pragmatikai szabályokat, valamilyen módon meghatározott céllal beszél. Az idegennyelv tanításában azonban sokáig nem jutunk el ehhez a szinthez, ha nem úgy fogjuk fel és fogadtatjuk el a célnyelvet már a tanulás megkezdésekor, mint a közlés eszközét, mint bizonyos kom-

munikatív célok elérésének eszközét, mely különböző életkorú tanulók esetében /értve ezalatt az óvodáskorúakat is/ természetesen más-más módon, eltérő tartalommal fogalmazódhat meg. A mindennapi életben mindent valamilyen okból /motivum/ és valamiért /cél/ mondunk. Valójában egy adott motivum, helyzet és cél esetében lehetetlen, hogy ne mondjuk azt, amit mondtunk. Ez implicálja azt az általános módszertani elvet is, /amely lényegében a tudatos emberi tevékenység fentebb jelzett pszichológiai karakterisztikáján alapul/: elsősorban és különösen tartósan azt tanulja meg az ember, amivel bizonyos kapcsolata van, ami törvényszerűen összefügg tevékenységének sajátosságaival. Ez vonatkozik az óvodáskorúakra, a kisiskolás- és a serdülő kora tanulóira egyaránt.

A gyermek pszichikus fejlődésének megértéséhez számba kell venni mind azokat az objektív feltételeket, amelyek a személyiségre hatnak /pl. az oktatás során/, mind pedig a belső pszichikus sajátosságok rendszerét, amelyen keresztül ezeknek a feltételeknek a hatása mintegy megtörik. A gyermek pszichikus fejlődésének sajátos belső logikája és sajátos törvényszerűsége van. Nagy László /1908/ szavaival élve, "a gyermek fejlődésének minden korszakában a fejlődésnek saját jellege, iránya van." Ez a fejlődés nem a valóság passzív visszatükröződéseként megy végbe. Nincsenek merev életkori határok: ezek a határok mozgékonyak, és a gyermek életének és tevékenységének konkrét feltételeitől, környezetének vele szemben támasztott igényeitől függően elmozdulhatnak /Bozsovics, 1976/. Több szovjet és hazai pszichológus /Elkonyin, Davidov, Kelemen, Lénárd, Salamon és mások/ konkrét kísérletekkel mutatta ki, hogy a gyermek iskolai tevékenységének meghatározott szervezésével, a tanulási folyamat módszerének és tartalmának megváltoztatásával már alsó tagozatos korban is ki lehet alakítani olyan gondolkodáslélektani sajátosságokat, amelyeket sokáig csak a felsőtagozatos tanulóira, serdülőkre tartottak jellemzőknek. Hasonló eredményre vezettek a hazai komplex matematika oktatás bevezetése az első osztálytól, és az azt megelőző óvodai matematikai foglalkozások átszervezése. Galperinnek a gondolati cselekvések és fogalmak szakaszos formálódásáról szóló elméle-

te, amely Vigotszkij azon tételének továbbfejlesztése, melyet az oktatásnak az értelmi fejlődésben játszott szerepéről fogalmazott meg, az óvodáskorú gyermekek körében végzett fejlesztő kísérletek eredményei alapján /Talizina, 1975/ is igazoltnak látszik: az elsajátítási folyamat irányítása teljes értékű gondolati cselekvések kialakítását biztosítja ebben az életkorban is.

Több kutató /Benediktov, Talizina/ feltételezi, hogy az idegen nyelv tanítása nagymértékben a tanulmányozott nyelv rendszerének elsajátítására irányuló gondolati cselekvések szakaszos formálódása alapján valósítható meg.

Az életkori határok mozgékonyasága azonban nem zárja ki, hogy a gyermeki fejlődésben vannak minőségileg sajátos szakaszok, amelyeket sohasem egyes pszichikus sajátosságok egyszerű együttese jellemez, hanem mindig a gyermeki személyiség bizonyos sajátos egészes struktúrája, valamint az adott szakaszra nézve jellemző fejlődési tendenciák kialakulása. Maximálisan fejleszteni kell azokat a képességeket, amelyek az adott életkor sajátjai, amelyek az adott életkorban kezdenek alakulni, formálódni. Az óvodáskorban feltétlenül ennek számít a nyelvvelsajátítási képesség /Nádudvari, 1980/. Speciális vizsgálatok megerősítik azt, hogy az óvodáskor a nyelvi jelenségek iránti legfogékonyabb periódus /Elkonyin, 1959/. Ugyanakkor nagyon óvatosan kell kezelni a gyermekek intellektuális terhelését, különösen túlterhelését. Nem szabad visszaélni magas foku oktathatóságukkal, ahogy erre Nádudvariné is utal, nem szabad siettetni az életkori határok áttörését, nem kell a gyermeket idő előtt későbbi fejlettségi szakaszba vezetni. /Semmi körülmények között sem szabad például az óvodát "kisiskolává" változtatni!/. "

Feltehető ugyanis, hogy valamely funkció fejlődésének mesterséges és erőszakolt felgyorsítása megsértheti a gyermek életkori fejlődésének harmonikus struktúráját.

A gyermeki személyiség potenciális lehetőségei csak akkor valósulhatnak meg sikeresen, ha a fejlődés szempontjából legoptimálisabb tevékenységi formák specifikus megszervezése az adott életkor pszicho-fiziológiai sajátosságával összhangban van.



A gyermeki személyiség fejlődésének konkrét feltételeit és élményeinek jellegét vizsgálva, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a pozíciót, amelyet a gyermek életében fontos szerepet játszó kapcsolatok rendszerében, az érintkezés folyamatában elfoglal. A környezetnek a gyermeki személyiség fejlődésében betöltött szerepével kapcsolatban vezette be Vigotszkij a "fejlődés szociális szituációja" fogalmát. Ezzel a fogalommal jelölte a "fejlődés belső folyamatainak és külső feltételeinek azt a sajátos együttesét, amely minden életkori szakaszban tipikus, és meghatározza mind a pszichikus fejlődés dinamikáját a megfelelő életkori szakaszban, mind pedig azokat a minőségileg új pszichikus képződményeket, amelyek az adott szakasz végéig létrejönnek". Ebben az értelemben a gyermek személyiségfejlődését végsősoron az a kölcsönös összefüggés határozza meg, amely egyrészt a gyermeknek az őt övező interszociális kapcsolatrendszerben /kortárs- és felnőtt személyközi kapcsolatok rendszerében/ elfoglalt helye, másrészt a megelőző tapasztalatok eredményeként benne kialakult pszichikus sajátosságok között fennáll, mégpedig az egyén aktivitásának függvényében.

Kardinális pedagógiai pszichológiai törvényszerűség, hogy a pszichikum fejlődésének folyamatában elvitethetetlen az érintett életkorban domináns tevékenységi formákban kifejtett aktivitás fejlesztő hatása.

Vigotszkij, Elkonyin, Zaporozsec, Venger kutatásai sokoldalúan mutatják be azt a szerepet, amelyet az óvodáskorúak pszichikus fejlődésében a játéktevékenység, mint erre az életkorra jellemző fő tevékenységi forma, betölt.

Problémafelvetésünk szempontjából feltétlenül utalnunk kell azokra az összefüggésekre, amelyek a szerepjáték jelentőségére és lényegére vonatkoznak /Elkonyin, 1978, Salamon, 1983/. A szerepjáték különösen érzékeny az emberi tevékenység és az emberi kapcsolatok szférájára, a szerepjáték tartalmát épp ez a valóságsszféra képezi. E kapcsolatok újraalkotása és interiorizálása a felnőtt ember szerepén keresztül történik, amelyet a gyermek átvesz és gyakorol.

Hogy e játék megkülönböztetett módon érzékeny az emberi tevé-

kenység szférájára és az emberek közötti érintkezés sajátosságaira, az is bizonyítja, hogy a játékok tárgyi változatossága ellenére valamennyi játék tartalma egy és ugyanaz: az emberi tevékenység és az emberek kapcsolatai a társadalomban. Különbséget kell tennünk azonban a játék témája és tartalma között. A játék témáját a valóságnak az a területe adja, amely a gyermekek játékában reprodukálódik. A különböző történelmi korokban az élet társadalmi-történeti, földrajzi és konkrét mindennapi feltételeitől függően a gyermekek különböző témájú játékokat játszanak. A gyermek változtatja játékainak témáját attól függően, hogy időlegesen milyen konkrét körülmények közé kerül. A játékok témái tehát nagyon változatosak és sokfélék: a gyermek konkrét életkörülményeit, élethelyzeteit, élményvilágát tükrözik vissza. Amilyen mértékben a gyermek egyre szélesebb körű tapasztalatra tesz szert, olyan mértékben gazdagodnak a játék témái.

A játék tartalma az, amit a gyermek az emberi tevékenység és a felnőttek munkájában és társadalmi életében alakuló egymás közti kapcsolatainak központi mozzanataként reprodukál. A játék tartalmában kifejezésre jut az, hogy a gyermek milyen szinten, mélyebben vagy felületesen hatolt-e a felnőttek tevékenység- és érintkezési szférájába.

A játék tartalmában visszatükröződik az ember viszonya saját magához, saját tevékenységéhez, a többi emberhez, a többi ember tevékenységéhez.

A reprodukálódó személyközi kapcsolatok természetesen nagyon sokfélék lehetnek /többek között a kommunikáció jellegétől, a benne megnyilvánuló érzelmi állapotoktól stb. függően/. A kapcsolatok mutathatnak együttműködést, kölcsönös segítségnyújtást, egymás iránti szimpátiát, gondoskodást, törődést, szeretetet, de ezekben a kapcsolatokban kifejezésre juthat ellenségeskedés, unszimpátia, durvaság, teljes elutasítás stb.

Az elmondottakhoz hozzá kell azonban tennünk, hogy a gyermek egy-egy preferált helyzetet mindig saját pszichikumának fejlettségi szintjén és konkrét szociálpszichológiai státuszának megfelelően "átdolgozva" jelenít meg, s ez kifejezésre jut a kommunikáció konkrét "gyermeki" megnyilvánulási formáiban is.

Nem téveszthetjük szem elől azt a tényt sem, hogy maga a pedagógiai hatás is személyes és társas-közösségi viszonyból ered, még az ismeretekhez, értékekhez és követelményekhez kapcsolódó egyéni viszonyt is személyes viszonylatok és kapcsolatok közvetítik /Pataki, 1976/, mivel a nevelés minden mozzanatában interperszonális szerkezetben szerveződik és valósul meg. Érthető módon az érintkezésnek megkülönböztetett jelentőséget tulajdonítunk az idegennyelvi nevelésben is. A fejlesztő ráhatásokat vizsgálva azonban meg kell állapítanunk a következőket: a/ Nem mindenfajta érintkezés /pszichológiai értelemben/ segíti elő ténylegesen a pszichikus fejlődést, hanem csak az, amely mind mennyiségi, de legfőképp minőségi szempontból adekvát a gyermek életkorával;

b/ Az érintkezés hatása nem egyforma mértékben jelentkezik a különböző életszakaszokban /Feltételezhető, hogy léteznek életkorspecifikus és nem életkorspecifikus stádiumok/;

c/ Nemcsak a felnőttekkel létrejött érintkezés hatásával kell számolni a pszichikus fejlődés során, hanem a kortárs csoporton belüli érintkezésre mint ténylegesen ható tényezőre az eddigieknél nagyobb figyelmet kell fordítani /természetesen a különböző életkorok specifikumának megfelelően/.

Az elméleti összefüggésekből következik, hogy rendkívül fontosnak tartjuk kutatásainkban a pedagógiai szociálpszichológiai indítást, mely a szociálpszichológia fogalmait, eredményeit, kutatási módszereit és egész szemléletmódját a nevelési helyzetek elemzésére, a személyiség megismerési folyamatainak és társas jelenségek összefüggésének kutatására alkalmazza. E szemléletmód következetes érvényesítése hozzájárulhat a nevelőtevékenység tudatosságának elmélyítéséhez és eredményességének növeléséhez /Pataki 1976./.

Idegennyelvi nevelésünk fejlődés- és pedagógiai szociálpszichológiai megalapozása és ebben az értelemben felfogott fejlődéselvű és személyiségközpontu megközelítés határozza meg kutatási koncepciónkat.

### Hipotézisek, feladatok, vizsgálati módszerek

Kutatásaink megkezdésekor /1969/ alig támaszkodhattunk hazai tapasztalatokra. A kisszámu külföldi kísérletben az óvodáskorban megkezdett idegennyelv oktatás inkább nyelvészeti, de leginkább módszertani szempontból vált a vizsgálódás tárgyává. A problémafelvetés pedagógiai szociálpszichológiai megvilágítása az újdonság erejével hatott.

Kutatásunk a helyzetfeltárás igényével indult: megismerni idegennyelvi nevelésünk fejlődés- és neveléslélektani összefüggéseit, megismerni azokat a változásokat, amelyeket az idegennyelv elsajátítása az ember pszichikus fejlődésében előidézik az ontogenetikus fejlődés különböző szakaszában. Ennek első lépőfoka az óvodáskorban megkezdett szervezett idegennyelv-elsajátítás hatásmechanizmusainak vizsgálata volt.

Kiinduló munkahipotéziseinket a következőképp foglalhatjuk össze:

- A nyelvelsajátítás szempontjából legszenzitívebb korban elkezdett idegennyelvi nevelés egyrészt tényleges gyakorlati nyelvismeretet biztosít a gyermekeknek, másrészt hozzájárul a gyermekek általános intellektuális fejlődéséhez;
- Ebben az életkorban is a szervezett idegennyelv-elsajátítás kiinduló pontja a szociális érintkezés, mely a gyermekek élethelyzeteiben, domináns tevékenységi formákban realizálódik;
- Az idegennyelvi nevelés során a nyelvelsajátítás folyamatában mutatkozó fejlődési stádiumokban a szociális érintkezési formák differenciált módon fejtik ki hatásukat.

E hipotézisekből következően legfőbb feladatunknak tekintettük:

1. Az óvodáskorú gyermekek érintkezésének és tevékenységi formáinak vizsgálatát természetes élethelyzetekben, egyrészt magyar-, másrészt német anyanyelvű /NDK-beli/ gyermekek tanulmányozásával. /A tapasztalatokat összehasonlító vizsgálattal elemeztük/;

2. A gyermeki tevékenység azon formájának kiválasztását,

amelynek keretében leginkább célravezetőnek és effektívnek tűnik a nyelvtanítás, s amely egyaránt megfelel az idegennyelvi beszédtevékenység strukturájának és az életkorra jellemző domináns tevékenységi forma specifikumának;

3. Az óvodai német nyelvtanítási kísérlet előkészítését és beindítását /Tananyag, módszertan, szervezeti kérdések/.

Kísérleti munkánk során a következő módszereket alkalmaztuk:

a/ A folyamatos megfigyelés főbb szempontjai a csoport életkereteire, tevékenységi formáinak felderítésére, a kezdeményezéseken, óvodai foglalkozásokon /nemcsak az idegennyelvi foglalkozásokat vettük számba/ való részvételre, a különböző tevékenységi formákban - kiemelten a játéktevékenységben - megmutatózó aktivitás kitapintására irányultak. /Aktivitási szint mérése skálatechnikával./

b/ A célzott beszélgetésekbe bevontuk a gyerekeket, a csoportvezető óvónőket, a nyelvi foglalkozásokat vezető óvónőket és a szülőket. A beszélgetések témái közvetlenül a megfigyelések alkalmával nyert konkrét tapasztalatainkhoz kapcsolódtak.

c/ Lényeges támpontokat kaptunk a csoport nevelési helyzetképéről, előre megadott szempontok szerint az óvónők által készített empirikus karakterisztikából, amelyet évenként összeállítottak az adott gyermekközösségről.

d/ Rendszeresen végeztünk szociometriai felméréseket, többszemponthu, a közösségi életkeretekhez és feladathelyzetekhez igazodó szociometriai motivációs teszt segítségével.

e/ A differenciáló próbákkal mindenekelőtt a gyermekek figyelmének, emlékezetének, feladattudatának, továbbá a szenzomotorikus differenciáló képességének szintjét /optikus, fonematikus, kinésztikus, melodikus és ritmus próbák/, a Breuer-Weuffen teszt /1975/ igyekeztünk megragadni.

f/ A pszicholingvisztikai vizsgálattal az idegennyelv elsajátítás folyamatát követtük, elemezve azt, hogy milyen fejlődési szakaszok mutatkoznak a német nyelv elsajátításánál ebben az életkorban.

g/ A vizsgálati adatok értékelésénél matematikai statisztika-

तिकai módszereket alkalmaztunk.

Kutatásaink logikailag három szakaszra bonthatók: magukban foglalják az előfeltételelemző, folyamatelemző és eredményvizsgálatokat.

### A kutatás menete, főbb vizsgálati eredmények

Kutatásaink a 60-as évek végén kezdődtek az egyén-csoport-közösség kölcsönhatásának szociálpszichológiai elemzésével. Vizsgáltuk az interperszonális kapcsolatok szerveződését, dinamizmusát, törvényszerűségeit különböző életkorú gyermekcsoportokban, feltártuk az adott életkorra jellemző szociális szituáció, a kommunikáció szempontjából leginkább preferált társas helyzetek, tevékenységi formák sajátosságait. Az óvodáskorúakra vonatkozó hazai vizsgálataink eredményeinek egy részről az Óvodai Nevelés 1970. 6, 7-8. számában számoltunk be.

1968-72. között NDK-beli nyári gyermeküdülőkben, 5-10 éves német gyermekek között, közvetlen munkakapcsolat révén sikerült viszonylag nagymennyiségű empirikus anyagot összegyűjtenünk a spontán csoportképződést befolyásoló tényezők elemzéséhez, valamint a német anyanyelvű gyermekek beszédtevékenységének vizsgálatához természetes szituációban, továbbá az idő, a hely és az életkor által behatárolt sajátos tevékenységi körökben megnyilvánuló közlési formák differenciálásához. Nagyrészt ezek a helyzet- és esetelemzések szolgáltattak alapul a nyári idegennyelvi tábor programjához, melyét a budapesti Marcibányi téri Művelődési Központ szervezett /1974/.

Anyaggyűjtésünket NDK-beli óvodákban folytattuk tovább. Az adatokat jegyzőkönyv és hangfelvételek formájában rögzítettük. Ehhez a munkánkhoz támogatást kaptunk az NDK Közoktatási Minisztérium Óvodai Főosztályától, továbbá a greifswaldi E.M.Arndt Egyetem Pszichológiai Tanszékétől. Megfigyelési szempontjaink voltak:

a/ Német anyanyelvű óvodások beszédtevékenysége az óvodai csoportokban létrejövő interakciók folyamatában;

b/ A szervezett csoportfoglalkozások jellemzői, a magyarországi gyakorlattól eltérő vonásai;

c/ Természetes élethelyzetek sajátosságai a csoporton belül.

Az élethelyzeteket a kommunikáció szempontjából vizsgálva hipotetikusán a következőképpen osztályoztuk:

Az első csoportba tartoznak azok a szituációk, amelyek nem beszédcselekvések révén valósulnak meg, a beszédcselekvéseknek ezekben a helyzetekben nincs meghatározó jelentősége, nem "szituációs-specifikusak", a szituációk mintegy azok kizárásával is végbemehetnek.

A második csoportot alkotják azok az élethelyzetek, amelyekben a beszédén kívüli cselekvések túlsúlyban vannak a beszédcselekvésekkel szemben; az utóbbiak közül esetleg egyetlen művelet is elegendő a tevékenység egészének megvalósításához.

A harmadik csoportba sorolhatók azok a helyzetek, amelyekben egyensúly van a beszédcselekvések és a beszédén kívüli cselekvések között, mindkét cselekvéstípus azonos mértékben, azonos jelentőséggel vesz részt a tevékenység sikeres végrehajtásában.

A negyedik csoportban azokat a szituációkat különítettük el, amelyeknek tartalma és lényege a beszédcselekvések dominanciája révén valósul meg.

Az ötödik csoportba vettük azokat a helyzeteket, amelyekben kizárólagosan beszédcselekvések jelennek meg. A beszédén kívüli cselekvések, ha mégis megjelennek bennük, vagy csak epizódikus szerepet játszanak, vagy inadekvátak a tevékenység egésze szempontjából.

Ezt az osztályozást azért végeztük el, hogy világossá váljék, melyek azok a tipikus helyzetek, érintkezési formák, amelyek a gyermeket belső szükséglettől, motivációtól indítva leginkább beszédre készítetik.

Tapasztalataink szerint az óvodáskorban az idegennyelvi nevelés folyamatában a természetes élethelyzetek fejlesztési célzatu felhasználása olyan páratlan lehetőség, amelyet messzemenően szükséges figyelembe venni. Amit mesterségesen /sokszor éppen ezért mesterkéltten/ hozunk létre az iskolában, az óvodában mindaz szinte "természetben" áll előttünk. Olyan élethelyzetekre gondolunk, amelyek a maguk teljes mivoltában adot-

tak, részei a gyermek természetes életciklusának, legszemélyesebb élményvilágának.

Az idegennyelvi nevelés során sem tekinthetünk el attól a ténytől, hogy ebben az életkorban domináns tevékenységi forma a játék. Saját empirikus adataink is azt igazolták, hogy a gyermekek közötti kölcsönös érintkezésben a leginkább "beszélgető" tevékenységi forma a játék. Az idegennyelvi beszédfejlesztés követelményeinek és a gyermeki játék strukturájának összevetése alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyermeki játéktevékenység nem akármelyik típusa felelhet meg az idegennyelvtanítás céljainak, hanem csakis az a változat biztosíthat optimális eredményt, amelyben együttesen jelenik meg a beszédtevékenység strukturájának jellege és a játéktevékenység specifikuma. Ezt a tevékenységformát a szerepjátékban véltük megtalálni. A gyakorlati alkalmazásban természetesen irányított formában, de messzemenőig megőrizve a szituatív kommunikációs játék jellegét, ügyeltünk arra, hogy a játék természetes menetét ne zavarjuk meg, mert az a kommunikációs folyamat megzavarását idézte volna elő.

Az eddigiekben bemutatott előkészítő munkálatok, a környező országok nyelvoktatási kísérleteinek eredményeit /különösen a leningrádi német nyelvi kísérletet/, továbbá az akkor fellelhető szakirodalmi közlemények tanulságait alapul véve, kapcsolódtunk a közoktatás távlati fejlesztését célzó hazai kísérletekhez. 1976-ban megszerveztük Szegeden a tarjánvárosi II/A körzeti napköziotthonos óvodában a kísérleti német nyelvi foglalkozásokat a JATE Pszichológiai Tanszék irányításával, s az MTA-OM Idegennyelvi Nevelési Munkabizottságának támogatásával.

Mivel e kísérleti munka értékelése /Tananyag, módszertan, részletes eredménymérés/ egy összefoglaló elemzés tárgyát képezi /Gyimes, 1980/, így ezuttal csak néhány vonatkozását emeljük ki.

A német nyelvi foglalkozásokat a középső csoportban kezdtük, heti 3 alkalommal, 20-30 perces foglalkoztatással, s ezt folytattuk a nagycsoportban is. Mivel az óvodai csoportok nagy létszámúak voltak, a nyelvi foglalkozások idejére kisebb



csoportokra osztottuk a gyermekeket. Kísérletünket újabb csoportok bevonásával több éven keresztül folytattuk. Így alkalmunk nyílt az általunk összeállított tematikát több variációban kipróbálni, s ahol szükségesnek tartottuk, módosítani. A kísérletben 76 gyermek vett részt. A foglalkozásokat minden esetben német anyanyelvű, módszertanilag különösen jól képzett óvónők vezették: Boda Tiborné és Sándor Lászlóné. Ez önmagában is rendkívül motiváló tényező volt a gyermekek számára, de más módon is biztosítani kívántuk a megfelelő pszichikus atmoszférát. A foglalkozások tevékenységcentrikusak voltak, maximálisan a természetes élethelyzetekre épültek, ami azt jelentette, hogy nem egy "nyelvi mag" köré kerestünk motiváló külső feltételeket, hanem éppen fordítva; a gyermeki érintkezésből kiindulva jutottunk el a nyelvi megformáláshoz. A nyelvelsajátítás fázisainak megfelelően különböző mértékben építettünk az egyes munkaformákra /figyelembe véve az előbbieken bemutatott szituáció-osztályozást/. Bár mindvégig nagy jelentőséget tulajdonítottunk az ének-zene-mozgás-beszéd egybekapcsolásának, e törekvésünk különösen a kezdeti szakaszban bizonyult rendkívül eredményesnek. /Mondókák, beszédes ujj-játékok, utánzó játékok, énekek, mozgásos-énekes szituáció játékok stb./ Igyekeztünk egyre több olyan tevékenységi formát bevonni, amelyeket német gyermekeknél jellemzőnek találtunk, magyar gyermekeknél azonban vagy másképp jelentkeznek, vagy teljesen hiányoznak. Ennek tágabb értelemben vett nevelési és pszichológiai hatását és jelentőségét nyilván nem kell részleteznünk. Érdekes azonban megjegyeznünk azt, hogy ezek a hatások nemegyszer a család /!/ életében is pozitív változásokat eredményeztek /Pl.: az ünnepek bensőséges előkészítése, "ünnepvárás" sajátosan "német" megnyilvánulási formái: ábrázolás-kézimunka-formázás: a "barkácsolás" gazdagabb formái; irodalom: sajátos mesefigurák, kéz- és ujjbábok; ének-zene: fa-hangszerek, ritmusrudak stb./.

A kísérlet teljes ideje alatt megőriztük a foglalkozások személycentrikusságát, nem alkalmaztunk "gépi programot", mivel ennél sokkal fontosabbnak tekintettük az élő, közvetlen kapcsolatot a gyermekekkel.

A nyelvi anyagban az első foglalkozástól kezdve a kommunikatív beszédet vettük alapul, így a szokásos "leíró" jelleg háttérbe szorult.

A vizsgálati eredmények valós értéke - jóllehet, csak az adatok rendszerjellegű megközelítésében és értelmezésében juthat kifejezésre, - témafelvetésünk szempontjából mégis érdekesnek tűnik az az összefüggés, amelyet néhány konkrét adattal sikerült megragadni.

Összefüggés az óvodai foglalkozások eredményessége között

Relációk Óvodai foglalkozások	Korreláció	
	Középső csoport	Nagy csoport
L <sub>2</sub> - Anyanyelv	0,41	0,43
L <sub>2</sub> - Matematika	0,17	0,23
L <sub>2</sub> - Ének-zene	0,67	0,63

1.sz. táblázat

Megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés mutatkozik az egyes óvodai foglalkozásokon nyújtott teljesítménypróba között /V.ö. 1.sz. táblázat/. Szembetűnő, hogy rendkívül erős korrelációt mutat az idegennyelvi teljesítményszint az ének-zeneivel. A középső csoportban, a nyelvtanulás első évének második felében /8 hónappal a kezdést követően/ a korrelációs együttható 0,67, legerősebb összefüggést mutat valamennyi tényező között. Egy év múlva valamelyest veszt jelentőségéből /0,63/, de ekkor is tartja vezető szerepét. Ez arra enged következtetni, hogy az idegennyelv-percepció folyamatában a dallam, a ritmus, a "zenei hangzóság" alapmechanizmusaival nagyban hasonló folyamatok játszódnak le, s a kezdeti szakaszban ezek nagyobb szerepet játszanak, mint a későbbiek során.

Az anyanyelvi teljesítmény és az idegennyelvi eredmény

között szintén erős összefüggést találtunk /a nyelvtanulás első évében 0,41/, bár erősebbre számítottunk. Ez valószínűleg azzal is összefügg, hogy a két nyelv / $L_1$  és  $L_2$ / nem azonos fejlettségi szinten áll. Itt említjük meg, hogy a kísérletből nem zártuk ki azokat a gyermekeket sem, akik logopédiai foglalkozásra jártak, mivel többségüknél hangképzési hibák - általában pöszeség - voltak, de "agrammatizmussal" egyiküknél sem találoztunk. A második évben fokozódott a két nyelv közötti kapcsolat erőssége /0,43/. Ezt méginkább megerősítette a csoportvezető óvónő tapasztalata, amely szerint a gyermekek nagycsoportos korukra "érzékenyebbek", fogékonyabbak lettek a nyelvi kifejezések iránt, jobban ügyeltek anyanyelvi beszédükre, tevékenységükben megjelentek a nyelvi játékok, szójátékok. A logopédus nagyarányu fejlődésről számolt be a korábban beszédhibás gyerekeknél.

Meglepő volt azonban számunkra az idegennyelv és a matematika foglalkozások eredményessége közötti elhanyagolható kapcsolat. Középsősöknél 0,17, nagycsoportos korukra némileg emelkedik /0,23/. Tendenciáját tekintve azonban érdemes lenne prognosztikai jelleggel nyomon követni, ill. a tényleges intellektuális sajátosságok fejlődésével összevetve vizsgálni. Figyelemre méltó jelenségekre utalnak vizsgálati eredményeink közül azok, amelyek azt tükrözik, hogy milyen összefüggés áll fenn az idegennyelv elsajátítás, s bizonyos személyiség-komponensek, valamint csoportjelenségek között /amilyen értelemben azt az elméleti alapoknál jeleztük/. A 2.sz. táblázatban foglaltuk össze főbb adatainkat.

Idegennyelv-elsajátítás és személyiség komponensek  
közötti kapcsolat

Viszonyparaméterek	Korreláció $r_s = 0,35$	
	Középső csoport	Nagy csoport
$L_2$ - Szociabilitás	0,36	0,69
$L_2$ - Szenzomotor.diff.		0,49
$L_2$ - Feladattudat	0,41	0,38
$L_2$ - Figyelem	0,39	0,35

2.sz. táblázat

A kiemelt tényezők közül középsősöknél legszorosabb kapcsolatot az idegennyelv és a feladattudat viszonylatában regisztráltunk  $r_s = 0,41/$ . Nagycsoportos korokra viszont csökkent jelentősége  $/0,38/$ . Hasonló, gyengülő kapcsolatra utaló tendenciát tapasztaltunk a figyelemvizsgálatoknál is:

$0,39$ -ről  $0,35$ -re csökken a mutató. Mi növekvő, erősödő kapcsolatra számítottunk. E jelenség mögött feltételezhetően az rejlik, hogy a nyelvelsajátítás folyamatában más tényezők válnak jelentősebbé ebben a szakaszban. /A tervezett komplex személyiségvizsgálatok minden bizonnyal kiegészítik eddigi tapasztalatainkat ebben az összefüggésben is./ A legkiugróbb változás a két vizsgálat sor között a nyelvelsajátítás és szociabilitás kapcsolatában következett be. /Szociabilitás: itt társas hatékonyság, preferáltsági lejtés/.

Míg középsős korokban gyenge kapcsolatot mutatott  $/0,36/$ , a kísérleti ciklus végére rendkívüli mértékben megszilárdult a kapcsolat  $/0,69/$ . Ez az összes korrelációs mutatót vizsgálva is a legnagyobb mértékű fejlődést jelzi. A szenzomotorikus differenciálóképességre vonatkozóan csak nagycsoportosok adataival rendelkezünk, mivel akkor még hiányoztak a 4-5 évesek standard értékei. A  $0,49$  korrelációs együttható szoros kapcsolatot feltételez. Ez az összpróbára vonatkozik, de ezen belül a dallam és ritmuspróbánál még szorosabb összefüggést találtunk. Ha azt vizsgálnánk meg, mely komponensekkel függ össze a legszorosabban az idegennyelv elsajátítás a tanulás 8. és 20. hónapjában, a következő rangsort állíthatnánk fel:

<u>Középső csoport</u> /8. hó/		<u>Nagy csoport</u> /20. hó/	
1. Ének-zene	$/0,67/$	1. Szociabilitás	$/0,69/$
2. Anyanyelv	$/0,41/$	2. Ének-zene	$/0,63/$
3. Feladattudat	$/0,41/$	3. Szenzomot.diff.	$/0,49/$
4. Figyelem	$/0,39/$	4. Anyanyelv	$/0,43/$
5. Szociabilitás	$/0,36/$	5. Feladattudat	$/0,38/$
6. Matematika	$/0,17/$	6. Figyelem	$/0,35/$
		7. Matematika	$/0,23/$

Ez az összehasonlítás is jelzi, rendkívüli változás történt a szociabilitás és nyelvelsajátítás összefüggésének vonatko-

zásában. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a kísérleti foglalkozások speciálisan összeállított /s a már említett kommunikatív céltételezést fokozottan figyelembe vevő/ nyelvi programmal folytak. Kiegészítésként pedig hadd utaljunk olyan konkrét esetre, amelyekről az óvónők számoltak be. Voltak, korábban nagyon visszahuzódó gyermekek, akik bizonyos idő eltelte után - az idegennyelvi foglalkozás sikerélményei nyomán - szinte "kinyiltak", javult szociálpszichológiai helyzetük a csoporton belül, kiegyensúlyozottabbakká váltak. Jelentős szerepe lehetett fejlődésükben annak, hogy az idegennyelvi foglalkozásokon rendszeresen egyfajta "kommunikációs tréninget" is végeztek, melynek transzfer hatása megmutatkozott az anyanyelvi érintkezésben.

### Összefoglalás

A teljes vizsgálati anyag értékelése alapján - melyre itt nem térhettünk ki minden vonatkozásban - legfőbb következtetéseinket az alábbiakban foglaljuk össze:

A kimunkált óvodai idegennyelvi nevelési modell pozitív hatást fejtett ki a gyermekek személyiségének alakulására. Ez több pszichikus tényező esetében teljes mértékben beigazolódtott. Ez a koncepció éppen azáltal fejt ki fejlesztő hatását, hogy a gyermeki érintkezés sajátosságából indul ki, s mindvégig az adott életkorra jellemző fő tevékenységi formában realizálódik.

A személyiség- és tevékenységcentrikus foglalkozások révén megvalósítható a nyelvelsajátítás sajátos változata, amelyben a beszéd kommunikatív funkciója lép előtérbe.

A nyelvelsajátítás egyes fejlődési stádiumában azonban differenciált módon kell építeni a szociális érintkezés különböző formáiban rejlő immanens lehetőségekre, mert ezáltal válik megvalósíthatóvá a szakaszos fejlesztés.

Eddigi kutatási eredményeink megerősítik azt a meggyőződésünket, hogy az idegennyelv elsajátítás folyamatának vizsgálá-

tánál /szervezett nyelvtanításról lévén szó/ fokozottabban kell alapozni a személyiségfejlesztést célul kitűző pedagógiai szociálpszichológia által feltárt hatásmechanizmusokra.

Bemutatott vizsgálatunkat előtanulmánynak tekintjük az idegennyelvi nevelés átfogó pedagógiai pszichológiai hatás-vizsgálatához.

Irodalom

Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére, Bp., 1976.

BENEDIKTOV, B.A.: Pszichológija ovlagjenija inosztrannum jazukom, Minszk, 1974. 335 p.

BREUER-WEUFFEN: Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen, Berlin, 1975. 98 p.

BROOKS: Sprache und Spracherwerb, Berlin, 1973. 247 p.

D.B. ELKONYIN - V.V. DAVIDOV: Életkor és ismeretszerzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 458 old.

ELKONYIN, D.B.: Pszichologija igrü, Moszkva, 1978. 304 p.  
A gyermeki játék pszichológiája, Gondolat K.  
Bp., 1983. 560 p.

GALPERIN, P.I.: A gyermek értelmi fejlődésének tanulmányozásához, In: A pszichikum és a tevékenység a mai szovjet pszichológiában, Bp., 1974. 295-313 p.

GRIMM-SCHÖLER-WINTERMANTEL: Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern, Weinheim-Basel 1975.

GYIMES Erzsébet: Óvodáskorú gyermekek óvodához való viszonyának vizsgálata, In: Óvodai Nevelés 1970. 6. szám  
118-223. p. Óvodai Nevelés 1970. 7-8.sz. 280-287. p.

GYIMES Erzsébet: Német nyelvi foglalkozások óvodáskorúak számára, Nyári idegennyelvű tábor, Kézirat, 84 p.  
Bp., 1974.

GYIMES Erzsébet: Idegennyelvi kísérlet távlati koncepciója /Német nyelv/, MTA-OM Köznevelési Bizottság, Kézirat, 40 p. Bp., 1976.

GYIMES Erzsébet: Nemzetközi Pszicholingvisztikai Konferencia Ausztriában, In: Magyar Pszichológiai Szemle 1978. 5.sz. 501-506. p.

GYIMES Erzsébet: Óvodai német nyelvi foglalkozások eredményvizsgálata, Kézirat, 114 p. Szeged, 1980.

GYIMES Erzsébet: Az óvodai idegennyelvi nevelés pedagógiai szociálpszichológiai aspektusai német nyelvi foglalkozások pszichológiai hatásvizsgálatának tükrében, Előadás a Gyermekegyelvi Konferencián, Kézirat, Szeged, 1983. 11 p.

LEONTYEV, A.A.: Jazük, recs, recsevaja gyejatyelnoszty, Moszkva, 1969.

LEONTYEV, A.A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás, Bp., 1974. 104 p

LEONTYEV, A.N.: Tevékenység, tudat, személyiség, Bp., 1979. 342 p.

NÁDUDVARI Lidia: A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen, 1980. 152 p.

Pedagógiai szociálpszichológia /Szerk. Pataki Ferenc/ Bp., 1976. 728 p.

SALAMON Jenő: Az értelmi fejlődés pszichológiája, Gondolat K. Bp., 1983.

TALIZINA, N.F.: Upravlenyije processzom uszvienyije znanyij, Moszkva, 1975, 343 p.

VIGOTSKIJ, L.Sz.: Gondolkodás és beszéd Bp., 1971. 406 p.



Кеменьнэ Эржебет Димеш:

Педагогические и социально-психологические  
особенности воспитания при обучении иностранному  
языку в детском саду

Статья, исходным пунктом которой является теория деятельности Выготского и Леонтьева, подытоживает те факторы, которые представляются релевантными с точки зрения организованного усвоения иностранного языка.

Благодаря педагогико-психологическому исследованию экспериментального опробирования модели воспитания при обучении иностранному языку, разработанной автором работы, удалось установить, что занятия по иностранному /немецкому/ языку благоприятно воздействуют на формирование личности ребенка. Предложенная концепция выражает свое положительное воздействие тем, что исходит из особенностей детского общения и последовательно реализуется в главной форме деятельности, характерной для данного возраста ребенка.

Результаты исследования подтверждают, что с помощью занятий, в центре которых главное место занимают личность и деятельность ребенка, можно добиться такого усвоения иностранного языка, при котором на передний план выступает коммуникативная функция речи. Однако в конкретных стадиях усвоения необходимо дифференцированным образом опираться на имманентные факторы, скрывающиеся в различных формах общения, поскольку лишь посредством этого возможно периодическое развитие ребенка.

Frau Kemény, Erzsébet Gyimes

Pädagogisch - sozialpsychologische Aspekte der  
fremdsprachlichen Erziehung im Kindergarten

Die Abhandlung fasst auf Grund der Aktivitätstheorie von Wiggotski - Leontjew jene Faktoren zusammen, die sich unter dem Aspekt der organisierten Aneignung der Fremdsprachen als relevant erwiesen haben.

Man kann durch die pädagogisch - psychologische Effektuntersuchung der experimentellen Erprobung des von der Verfasserin erarbeiteten fremdsprachlichen Erziehungsmodells im Kindergarten feststellen, dass die Beschäftigungen in der Fremdsprache /Deutsch/ die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder günstig beeinflusst haben. Die entworfene Konzeption entfaltet ihren Entwicklungseffekt dadurch, dass sie von der Eigenart des Umgangs der Kinder untereinander ausgeht und sich immer in der für das gegebene Lebensalter charakteristische Aktivitätsform realisiert.

Es wird durch die Forschungsergebnisse bestätigt, dass sich jene Aneignung der Fremdsprache im Laufe der persönlichkeits- und aktivitätszentrierten Beschäftigungen erzielt werden kann, in der die kommunikative Funktion der Rede in den Vordergrund tritt. In den einzelnen Entwicklungsstadien der Aneignung der Sprache muss man aber differenziert auf die in den verschiedenen Umgangsformen enthaltenen immanenten Faktoren bauen, weil sich die Entwicklung dadurch etappenweise realisieren lässt.